

Forschung
Verstehen, Auswerten und
Interpretieren von Daten

Bibliografie:

Doris Lindner und Katharina Rosenberger:
Ethnografisches Beobachten und
Schreiben im Lehramtsstudium.
journal für lehrerInnenbildung, 19 (4), 62-70.
https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_05

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung

j l b
no. 4
2019

05

*Doris Lindner und
Katharina Rosenberger*

Ethnografisches Beobachten und
Schreiben im Lehramtsstudium

Mit Ethnografie Praktiken und Kulturen in Schule und Unterricht erkunden

Ethnografische Ansätze zur Analyse unterrichts- und schulrelevanter Fragestellungen finden auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung zunehmend Beachtung (Friebertshäuser, 2008). Vor allem mit der seit einigen Jahrzehnten propagierten Forschungsorientierung gilt dieser Ansatz als vielversprechend, um dem Doppelanspruch von Anwendungs- und Wissenschaftsausgerichtetheit konstruktiv zu begegnen. Angehende Lehrpersonen sollen die Eigenheiten und Strukturen der Schulpraxis mit einem analytisch-distanzierten Blick auf einer verallgemeinernden und abstrakten Ebene ‚studieren‘ und gleichzeitig ihre partikularistisch an Kontexte und konkrete Situationen gebundene Handlungsfähigkeit weiterentwickeln, um bei Berufseintritt über ausreichende Handlungskompetenzen zu verfügen. Hier liegen die Potenziale eines ethnografischen Zugangs zu pädagogischen Handlungsfeldern: Durch fokussiertes Beobachten, das Erstellen von Protokollen und das Weiterbearbeiten zu möglichst dichten Beschreibungen (Geertz, 1983) kann ein distanziertes, ‚befremdetes‘ Verhältnis zum scheinbar Vertrauten eingenommen werden. Das Selbstverständliche wird hinterfragungswürdig und erlaubt neue Zugänge zu biografisch erlernten und gewohnten Praktiken.

Ethnografie wird dabei häufig nicht als eigenständige Methode, sondern als „flexibler Forschungsstil“ (Idel & Rabenstein, 2018, S. 45) bzw. „integrierter Forschungsansatz“ (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S. 34) gesehen, der sich zudem durch einen „Methodenopportunismus“ (ebd., S. 34) auszeichnet. Allerdings müssen für den Einsatz im Rahmen Forschenden Lernens im Lehramtsstudium zu meist wohl Abstriche bezüglich Vorerfahrungen und Forschungskompetenzen der Studierenden, Zeit für Felderhebungen und Auswertungsphasen, Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Methodik und Material etc. gemacht werden. Dennoch kann das Verfolgen ethnografischer Grundannahmen sowie das Anwenden seiner methodischen Prinzipien zu „Beschreibungen kleiner Lebenswelten“ (Lüders, 2005, S. 388 in Anlehnung an Honer, 1993, S. 14ff) führen, in denen die situative Praxis und das praktische Wissen der Akteur*innen im Feld so hervortritt, dass Studierende das schulische Geschehen als spezifische pädagogische Ordnung mit ihren je eigenen Praktiken und

Routinen, Wissensbeständen und Bedeutungskonstruktionen erfahren und verstehen lernen.

Einige klassische Aspekte ethnografischen Arbeitens sollen in diesem Zusammenhang explizit herausgegriffen werden:

Kernpunkte ethnografischen Arbeitens im Rahmen der Lehrer*innenbildung

- *Das Einnehmen einer forschend-distanzierten Haltung:* Das Verlassen vertrauter Wahrnehmungs- und Erklärungsmuster durch Herstellen einer „fremde[n] Nähe“ (Fuhs, 2011, S. 62) ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die ethnografisch-orientierte Untersuchung sozialer Praxis. Die jahrelang eingenommene Rolle als Schüler*in und die damit zusammenhängende Verfestigung eines spezifischen Alltagswissens erschwert mitunter diese Distanzierung bzw. läuft unter Umständen sogar quer zu den Aneignungs- und Identifikationsprozessen angehender Lehrpersonen. Sie ist aber unabdingbare Voraussetzung für eine ethnografische Annäherung, durch die verschiedene Sinnebenen schulischer Phänomene für die Forschenden erst hervortreten und sichtbar werden.
- *Fokussiertes, teilnehmendes Beobachten:* Ein klares Verständnis der eigenen Rolle als teilnehmende*r Beobachtende*r ist vor allem dann essentiell, wenn die Felderhebungen zeitlich eher begrenzt sind. Studierenden muss klar sein, dass diese Beobachtungsart einen Perspektivenwechsel erfordert, der von der Erkenntnishaltung der üblichen potenziellen Umsetzungslogik im Schulpraktikum abweicht. Insofern ist ein fokussiertes Vorgehen, das vorab festgelegten Themenfeldern bzw. konkreten Forschungsfragen folgt, angebracht. Die verschiedenen Dimensionen der Beobachtungsformen (Gniewosz, 2011) müssen ebenso geklärt werden wie der Ablauf der Beobachtung im Team.
- *Die enge Verquickung von Datenerhebung und -analyse:* Dieses zentrale Merkmal ethnografischen Vorgehens gilt es zu thematisieren, denn die Verschriftlichung von Beobachtungen ist kein bloßes ‚Aufzeichnen‘ von Situationen, sondern eine sprachliche Erschließung von Phänomenen und daher selbst schon Deutung und Interpretation. „Aufschreiben ist stets ein selektiver Akt des Zur-Sprache-Bringens von Erfahrung, der zugleich eine Verschriftlichung

[...] von Phänomenen ist, die zuvor keine Texte waren.“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 30). Diese programmatische Verzahnung erfordert eine Reflexion der eigenen situativen Verstehensprozesse während des Beobachtens und in nachträglichen Teamgesprächen, um der Problematik einer zu starken subjektiven Verzerrung bzw. vorschnellen Überinterpretation methodisch kontrolliert entgegenzuhalten.

- *Möglichkeiten des Protokollierens und Schreibens*: Die Bedeutung der Explikation für die reflexive Distanzierung und analytische Durchdringung im Schreiben und Lesen des Beobachteten und Erfahrenen sollte im Seminar ausführlich erörtert werden. Für die Verschriftlichung während des Beobachtens und in der Nachbearbeitungsphase gibt es eine Reihe an Möglichkeiten (vgl. etwa Clifford, 1990; Breidenstein et al., 2015; Lüders, 2005). Wichtig scheint uns dabei das Wissen um unterschiedliche Phasen, Formate und Gestaltungsmöglichkeiten der Notizen, Protokolle und Beschreibungstexte (etwa Detaillierungsgrad oder Erzählperspektive), ihrer Funktionen, Wirkungen und Grenzen.

Für all diese Aspekte sind gezielte Übungen sinnvoll, um die spätere Datenerhebung im Feld sowie die Nachbearbeitung, Reflexion und Datenanalyse zu erleichtern bzw. zu fördern.

Erprobte seminaristische Ausgestaltungen

Wie können nun die beschriebenen Aspekte ethnografischen Arbeitens mit Lehramtsstudierenden realisiert werden? In den letzten Jahren wurden hierzu kasuistisch-orientierte Lehr-Lern-Formate in vielfältiger Weise konzipiert und erprobt. Das Herstellen der Distanzierung gibt dabei den Rahmen vor, innerhalb dessen zum einen das Bewusstsein für die Besonderheiten von Schule und Unterricht sowie des Lehrberufs entwickelt und gefördert, zum anderen Theoriebildung vorangetrieben und normative Vorstellungen reflektiert werden können. Dabei geht es weniger um eine wissenschafts- als eine praxisorientierte Kasuistik, der vor allem eine paradigmatische und heuristische Funktion für künftiges Unterrichtshandeln innewohnt.

Das Proseminar „Schul- und Unterrichtsforschung“ (3 EC) ist Teil der Lehrer*innenausbildung der Sekundarstufe im Verbund Nord-Ost (Koperation von vier Pädagogischen Hochschulen in Wien und Nieder-

österreich sowie der Universität Wien). Es wird als Pflichtveranstaltung im Bachelor-Modul 6 der Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen abgehalten. Die einsemestrige Lehrveranstaltung zielt auf die methodisch angeleitete, analytisch-reflexive Auseinandersetzung mit der Praxis von Unterricht und Schule. Neben dem zweistündigen Proseminar sind die Studierenden in einem einwöchigen Forschungspraktikum in der Schule und arbeiten selbständig in Kleingruppen. Der Ablauf lässt sich wie folgt grob skizzieren: (1) von den Studierenden werden Fragestellungen formuliert, (2) im eingelagerten Praktikum mittels Beobachtung Daten erhoben sowie (3) Beobachtungsprotokolle erstellt, die anschließend (4) analysiert und reflektiert werden. Dieses Rahmenkonzept kann in unterschiedlichen Spielarten realisiert werden:

- In der Regel birgt der Feldzugang keine unüberwindbaren Hürden, da dieser von der Hochschule organisiert wird. Dennoch sind Studierende mit einigen Fragen vorab konfrontiert. Diese betreffen etwa den Grad der Teilnahme im Feld (Welche Rolle nehme ich ein?), die Selbstpräsentation, die Raumplatzierung (Von wo aus beobachte ich?) oder das Anfertigen von Notizen (Stichwörter oder Sätze? Händische oder elektronische Feldprotokolle? u. a.).
- Die Verschriftlichung der Abläufe im Feld erfordert, eine Sprache für das Beobachtete zu finden, Wahrnehmungen, Gefühle, Widersprüchliches, Vermutungen sowie Fragen zu explizieren und nach geeigneten Begrifflichkeiten und Formaten des (Selbst-)Ausdrucks zu suchen. Die Beziehung zwischen Erfahrung und Sprache ist durch Kodierungen präformiert (Hirschauer, 2001), weshalb Protokolle zwar eine individuelle Gestalt besitzen, aber auch gesellschaftliche Metanarrative aufweisen. Sie sind stets schon interpretativ angelegt. Wichtig erscheint uns, den Weg des Protokollierens über Forschungsnotizen im Feld zu kohärenten dichten Beschreibungen am Schreibtisch zu erörtern. Schwierigkeiten des gleichzeitigen Beobachtens und Anfertigen von Notizen können ebenso besprochen werden wie sprachliche, semantische Besonderheiten, was verschriftlicht werden soll, wenn ‚nichts passiert‘, den Grad der Subjektivierung im Text (z. B. Spricht ein ‚Ich‘ im Text?) oder das nachträgliche In-Erinnerung-Rufen von beobachteten Interaktionen und wörtlichen Äußerungen. Jedenfalls ist der Transformationsprozess des Schreibens ein weiterer Schritt der Distanzierung vom Vertrauten, der eine analytisch-reflexive Leistung der Studierenden (z. B. Reflektieren von Prä-Konzepten) voraussetzt.

- Die Analyse bzw. Interpretation des Beobachtungsmaterials lässt prinzipiell mehrere Wege offen, ist aber in Abhängigkeit vom theoretischen Vorwissen, den methodischen Vorerfahrungen der Studierenden und im Hinblick auf die zeitlichen Ressourcen im Seminar zu wählen.
 - Eine Möglichkeit besteht in Anlehnung an die Grounded Theory im offenen Kodieren der vorliegenden Texte. Das wiederholte, intensive Lesen und Markieren von Textstellen dient der steten analytischen Distanzierung und Entwicklung von prägnanten Konzepten über die abzubildenden Phänomene. Dabei kann diskutiert werden, welche Textpassagen in Bezug auf die Forschungsfrage als relevant eingestuft werden, welche Querverbindungen es zwischen den Beobachtungen gibt, was nicht dokumentiert wurde etc.
 - Die identifizierten und beschlagworteten Textstellen können Ausgangspunkte weiterer Verdichtungen bzw. Kontextualisierungen und Auslegungen sein. Für diese können den Studierenden Leitfragen angeboten werden: Welche Themen werden sichtbar? Wie können beobachtete Handlungen/Aussagen erklärt werden? Welche Praktiken zeigen sich? Welche Bedeutungen und Funktionen haben diese im beobachteten Kontext? etc.
 - Um den Prozess eines vorschnellen Einordnens in bekannte Wahrnehmungs- und Interpretationsschemata zu verlangsamen und für Denkroutinen zu sensibilisieren, hilft das Bilden unterschiedlicher Lesarten verdichteter Sequenzen in einem rekonstruktiven Sinn (z. B. sequenzanalytisch). Unterrichtsliche Strukturmerkmale (hierarchische Beziehungen, Abhängigkeitsverhältnisse, Anerkennungsprozesse etc.), implizite soziale Regeln und Praktiken im Feld sowie Handlungsorientierungen der Akteur*innen können so herausgearbeitet und diskutiert werden.
- Da die Beobachtungstexte bereits Interpretationsansätze und Deutungen aufweisen – Hirschauer (2001, S. 433) spricht etwa von der „Kontamination“ der Daten durch die interpretative Analyse – geht es auch um das Verstehen und Reflektieren der impliziten Annahmen und subjektiven Konzepte, die innerhalb des kulturellen Referenzrahmens und vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen (zumeist unbewusst) getroffen werden.

Diskussion: Voraussetzungen, Herausforderungen und Limitationen

Die skizzierten Alternativen weisen erfahrungsgemäß in der seminaristischen Umsetzung auch Problem- und Fragestellungen auf, die ein adaptiertes Vorgehen erfordern bzw. an Grenzen stoßen lassen. Einige von ihnen sollen abschließend angesprochen werden:

Die meisten Studierenden verfügen über geringe Kenntnisse und Erfahrungen zum empirischen Forschen, zu qualitativen Methoden und speziell zum ethnografischen Beobachten und Schreiben, obwohl sie in einem fortgeschrittenen Stadium ihres Bachelorstudiums sind. Die Vermittlung von Grundlagen ist folglich ein wichtiger Baustein für den Erfolg des Forschungsprozesses. Dieser Anspruch ist aufgrund der Kürze der Präsenzzeit herausfordernd und nur mit Abstrichen umsetzbar. Das supervidierte, gemeinsame Arbeiten am jeweiligen Forschungskonzept und Datenmaterial ist sehr wichtig; insbesondere das Interpretieren der Texte erfordert eine intensive Betreuung – vor allem, wenn rekonstruktiv vorgegangen wird. Differenzen in der Qualität der Protokolle bzw. dichten Beschreibungen wirken sich in der Auswertungsphase wiederum nachteilig aus.

Auch der wertschätzende Umgang mit Akteur*innen im Feld und der sensible Umgang mit Daten muss thematisiert werden. Grundlage der Praktikumswoche ist die Kooperation mit den Lehrpersonen, deren Bereitschaft, sich, Schüler*innen und den Unterricht ‚beforschen‘ zu lassen – mitunter auch ohne die Forschungsfragen im Detail zu kennen. Das dafür nötige Vertrauen muss den Studierenden bewusst sein, forschungsethisches Verhalten im Feld genauso besprochen werden wie normative Zuschreibungen in Bezug auf ihre Beobachtungen.

Fazit

Die hier vorgestellte Konzeption der Einbindung schulethnografischen Forschens in Forschungspraktika kann als Einübung in Fallverstehen gesehen werden, wobei es zu einer Überschneidung der Forschungs- und der Reflexionsdimension kommen kann. Ziel ist es, einen Beitrag zur Ausbildung eines professionellen, „doppelten Habitus“ (Overmann, 1996) durch die Nutzung von ausgewählten Forschungsmetho-

den und -strategien für die systematische Untersuchung berufsrelevanter Fälle in handlungsentlasteten Situationen zu leisten. Es geht also nicht darum, das durch die Beforschung von Schule und Unterricht erworbene Wissen für die Analyse und Gestaltung der eigenen Berufstätigkeit unmittelbar nutzbar zu machen (wie etwa in Fallanalysen, die sich auf eigene Erlebnisse in Unterrichtspraktika beziehen). Forschendes Lernen zielt in unserem Fall auf eine Auseinandersetzung mit Schul- und Unterrichtskulturen ab, deren Strukturen und Eigenheiten durch das Einnehmen einer distanziert-forschenden Haltung herausgearbeitet werden sollen. Die Grundzüge ethnografischen Arbeitens können dafür einen fruchtbaren Weg eröffnen, wobei aufgrund der kontextuellen Einbettung mit Limitationen zu rechnen ist.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur* (S. 7-52). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Clifford, J. (1990). Notes on (field)notes. In R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes* (pp. 47-79). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Friebertshäuser, B. (2008). Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen. In B. Hünersdorf, B. Müller & C. Maeder (Hrsg.), *Ethnographie und Erziehungswissenschaft* (S. 49-64). Weinheim: Juventa.
- Fuhs, B. (2011). Schulwirklichkeit als fremde Welt. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin & H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 57-85). Hohenheim: Schneider.
- Geertz, C. (1983). *Dichte Beschreibung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gniewosz, B. (2011). Beobachtung. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 99-107). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hirschauer, S. (2001). Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*, 30 (6), 429-451.
- Honer, A. (1993). *Lebensweltliche Ethnographie*. Wiesbaden: DUV.
- Idel, S. & Rabenstein, K. (2018). Lernkulturanalyse. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 41-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, C. (2005). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 384-401). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Overmann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.



Doris Lindner, Dr.,
Prof. am Institut Forschung und Entwicklung,
KPH Wien/Krems.
Arbeitsschwerpunkte: Diversität, soziale Ungleichheit
und Diskriminierung im Kontext Schule, Schultheorien,
Schul- und Unterrichtsforschung

doris.lindner@kphvie.ac.at



Katharina Rosenberger, Priv.-Doz. Dr.,
Prof. am Institut Forschung und Entwicklung,
KPH Wien/Krems.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung, Schul- und Unterrichtsforschung

katharina.rosenberger@kphvie.ac.at